

El PCI como recurso didáctico para el desarrollo de las nuevas alfabetizaciones: una experiencia en los Grados de Maestro

Alfredo Asiaín Ansorena | Universidad Pública de Navarra (España)

alfredo.asiain@unavarra.es

María Teresa López-Flamarique | Universidad Pública de Navarra (España)

maite.lopez@unavarra.es

Una experiencia didáctica desarrollada con el alumnado de los Grados de Maestro en Infantil y Primaria de la Universidad Pública de Navarra muestra que el Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) es un recurso didáctico que puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, de las competencias digital e informacional y de una alfabetización multimodal, tanto de los futuros docentes como del alumnado de infantil y primaria. Este trabajo muestra algunas de las estrategias utilizadas y de las carencias mostradas por el alumnado universitario al desarrollar una propuesta didáctica de mediación tomando como punto de partida cuentos y leyendas tradicionales de Navarra.

Palabras clave: Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI), multimodalidad, competencia digital, formación de maestros, nuevas alfabetizaciones.

The ICH as a didactic material for the develop of the new literacies: an experience in the teacher degrees

Intangible Cultural Heritage can contribute to the development of students' and pupils' critical thinking, digital and informational competences and multimodal literacy, as shown by a teaching experience carried out by students of the Grades of Early Childhood and Primary Education at the Public University of Navarra. This paper describes some of the strategies and difficulties that these students found during the process of designing didactic material aimed to make traditional tales and legends from Navarra more attractive and accessible to little children.

Keywords: Intangible Cultural Heritage (ICH), multimodality, digital competence, teacher education, new literacies.



1. El PCI como recurso didáctico

Desde hace unas décadas, la transmisión tradicional del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI en adelante), entendido este como las manifestaciones culturales en las que la dimensión inmaterial es nuclear o preponderante¹, entró en crisis con el éxodo rural, la expansión y omnipresencia de los medios de comunicación y otros fenómenos sociales y globales (Asiáin, 2013). La sociedad tiene el reto de salvaguardarlas y establecer una mediación conciliadora entre el pasado, el presente y el futuro. En este contexto, compartimos la recomendación realizada por la UNESCO (2003) de que es necesario desarrollar acciones educativas (formales o no formales) que difundan, revitalicen y contribuyan a la salvaguarda del PCI.

La educación patrimonial en sentido amplio incluye difusión y didáctica. La difusión, que se centra en el evento cultural y sus valores, tiene una función de propagación o extensión, además de estimular, hacer reflexionar, provocar emociones y comprometer a la sociedad. La didáctica del patrimonio, en cambio, es una construcción del conocimiento y del significado por parte del sujeto que aprende (Fontal, 2003). Asimismo, define el rol del educador patrimonial o mediador (Calaf, 2008) e influye en el modelo educativo escogido, que debe superar la mera transmisión (Fontal y Marín Cepeda, 2014).

En la educación formal, y partiendo de estas premisas, la formación de nuevos maestros y maestras debe incorporar este

rol de educadores o mediadores patrimoniales en las aulas. El patrimonio, en general, ha demostrado ser un magnífico recurso para la construcción de la ciudadanía y para el desarrollo de la identidad (Fontal, 2013), tanto porque atesora valores como porque viene lastrado por antivalores: estereotipos y microviolencias, lo que propicia siempre una apropiación crítica que está en consonancia con la educación global para el siglo XXI (Ardanaz, 2014).

Por otra parte, la naturaleza holística e integrada del patrimonio (Cuenca, 2013), en la que incluimos los ámbitos de manifestación del PCI, posibilita propuestas didácticas interdisciplinares basadas en el desarrollo de las competencias, entre las que destacamos el trabajo con la sostenibilidad, también en su dimensión cultural, fomentando la transmisión desde el respeto a la evolución de las personas y los eventos o manifestaciones culturales en paisajes culturales físicos y virtuales (Asiáin, 2016). Además, contribuye a la mejora de la competencia comunicativa (Aznárez y Asiáin, 2013) y al desarrollo de la creatividad (López-Flamarique y Asiáin, 2017).

En este trabajo, queremos abordar un nuevo objetivo: cómo utilizar el PCI como recurso didáctico para el desarrollo de las nuevas alfabetizaciones en los futuros maestros y maestras, y por extensión, en las aulas.

Hacemos, para ello, un acercamiento de carácter cualitativo (Bisquerra, 2004), a partir de la etnografía educativa (Hammersley y Atkinson, 2007; De Rada y

¹ Estos ámbitos, como identificó la UNESCO (2003), integran saberes (conocimiento y modos de hacer enraizados en la vida cotidiana de las comunidades), celebraciones (rituales, fiestas, prácticas de la vida social), formas de expresión (literarias, musicales, plásticas, escénicas, lúdicas...) y lugares (mercados, ferias, santuarios, plazas...). Por simplificación a todos estos ámbitos se los engloba en el término de "Patrimonio Cultural Inmaterial". Ver ámbitos en UNESCO (2003), Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial (2011) y la Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (2015).

Velasco, 2006). Hemos utilizado la observación participante del alumnado de los grados de Maestro mientras trabajaba en el aula, así como el análisis de sus producciones registradas en vídeo, sus trabajos y portafolios, en los que se incluyen reflexiones sobre su labor. De esta forma convergemos con la perspectiva socio-constructivista (Coll y Onrubia, 2001), que desde hace unos años estudia las actividades didácticas en contextos educativos reales.

2. Nuevas alfabetizaciones y PCI

Cada vez son más las experiencias didácticas centradas en la tríada compuesta por enseñanza, Patrimonio Cultural y mediación tecnológica. El geoposicionamiento y el conocimiento móvil han permitido fusionar territorio y patrimonio en rutas reales o virtuales cada vez más vivenciales y estimulantes. Las “rutas literarias” son, posiblemente, el antecedente más antiguo y están en el sustrato de propuestas educativas tan seductoras como la Ruta de la Lengua Castellana (Martínez Ezquerro, 2015). Pero las nuevas tecnologías permiten también las rutas virtuales y el acercamiento multimodal a la literatura (Ibarra y Ballester, 2017) en muy diversos entornos hipertextuales (Cleger y De Amo, 2014). Combinar en las experiencias didácticas el PCI y las nuevas alfabetizaciones, aunque quizás cause una relativa extrañeza por relacionar la comunicación contemporánea (Krees, 2010) y las manifestaciones culturales provenientes de la tradición, del pasado, se está revelando como un medio muy eficaz para acercarse a los círculos de identificación de las nuevas generaciones. Además, la comunicación contemporánea está inextricablemente unida a las TIC y el PCI, en cambio, a las formas tradicionales de transmisión

preferentemente oral, sea cual sea su relación con la escritura (Ong, 2001; Zumthor, 1989). Sin embargo, la distancia se acorta si, como McLuhan (1969), vemos que la comunicación contemporánea se ha “retribalizado” y ha redescubierto la multimodalidad eclipsada por la escritura; donde oralidad y escritura conviven en nuevas “prácticas letradas” (Cassany, 2012) accesibles al común de la sociedad y de gran impacto social y educativo. Este enfoque tiene una parte de redescubrimiento de la multimodalidad característica de la comunicación humana, pero también otra de exploración de nuevas prácticas mediadas por la tecnología que exigen nuevas alfabetizaciones (Street *et al.*, 2009:227-237). En la multimodalidad del PCI, tanto en su transmisión como en su registro, es donde hemos advertido un gran potencial educativo para las nuevas alfabetizaciones (Asiáin, 2016).

En esta evolución vertiginosa desde la sociedad de la información a la sociedad conectada o en red (Castells, 2006), el concepto de alfabetización se ha modificado profundamente. *The London Group* comenzó a hablar a mediados de los noventa de *new literacies* o nuevas alfabetizaciones (Cazden *et al.*, 1996) para subrayar una concepción sociocultural de las nuevas prácticas de lectura y escritura, situadas en un contexto determinado, frente a la “antigua” mirada psicolingüística.

Esta nueva concepción de la alfabetización, ligada a la utilización de las nuevas tecnologías de la información (TIC) ha sido objeto de un gran número de investigaciones (Coiro, Knobel, Lankshear, y Leu, 2008; Burke y Hammett, 2009; Pahl y Rowsell, 2012). Estrechamente relacionado con el concepto de nuevas alfabetizaciones, aparece el concepto de *multiliteracies* o

multialfabetización que subraya la pérdida de la preponderancia de la escritura como forma de representación para dar paso a otras formas de representación modales, visuales y múltiples (Cope y Kalantzis, 2009; Kress y Van Leeuwen, 2001; Lankshear y Knobel, 2006). Desde el ámbito de la biblioteconomía y la documentación se habla también de alfabetización informacional (American Library Association, 2000) y términos como alfabetización digital, que inicialmente estuvieron ligados al desarrollo de habilidades tecnológicas, se han redefinido convergiendo con los conceptos de alfabetización múltiple y crítica. Así, la competencia digital, se ve actualmente como un conjunto nuevo de habilidades, conocimientos y actitudes que permite ser funcional en el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación (Ferrari, 2012).

En definitiva, todos los estudiosos del tema coinciden al señalar que estas nuevas alfabetizaciones implican, además del desarrollo de la competencia digital en los términos descritos, la necesidad de desarrollar una perspectiva crítica (Buschman, 2009; Cassany, 2012) y una multimodalidad textual (Cope y Kalantzis, 2009; Krees, 2003).

La alfabetización multimodal (Stein, 2008; Bearne 2009) parte de una concepción más compleja del discurso (O'Halloran, 2012) que requiere dar forma a los recursos semióticos o modales que los distintos medios contienen (Cope y Kalantzis 2009); analizar las relaciones y expansiones inter-semióticas de los recursos modales en la construcción del significado en el discurso

multimodal (Jewitt, 2009), y describir, por último, cómo se resemiotizan estos fenómenos multimodales en las prácticas sociales (Iledema, 2003). Por otra parte, supone la valoración de las limitaciones y/o idoneidad de los medios para captar determinados modos o recursos semióticos (Jewitt, 2009).

Además, en los discursos se utilizan figuras² visuales o icónicas (Klinkenberg, 1996; Phillips y Mcquarrie, 2004; Ortiz, 2010), o incluso multimodales (Forceville y Urios-Aparisi, 2009), con las que se establece la relación entre el dominio de origen ("source domain") y el dominio de llegada ("target domain") con procedimientos de yuxtaposición, fusión o reemplazo que están en relación con procesos inferenciales de conexión, comparación o reemplazo basados en la similitud o en la oposición.

Como hemos dicho, el PCI tiene una gran potencialidad para este aprendizaje multimodal por un doble motivo. Por un lado, sus manifestaciones combinan modos o recursos semióticos muy variados sin mediación tecnológica ("multimodalidad corporal", en palabras de González García, 2013) en relaciones inter-semióticas en continua resemiotización en torno a la memoria y la identidad. Por otro lado, su registro genera hipertextos digitales con los que poder reflejar su densidad descriptiva. La expresión y la recepción multimodales (bien corporal, o bien digital o mediada por la tecnología) también requieren, como ya hemos dicho, una apropiación crítica.

² La denominación de "metáfora" tiene defensores y detractores; por ello, vamos a utilizar el término "figura", aunque la relación entre un "source domain", que es el dominio que presta sus conceptos, y un "target domain", que es el dominio que recibe dichos conceptos, tiene claro sentido metafórico.

3. Cinco momentos de observación y análisis sobre nuevas alfabetizaciones en una propuesta didáctica sobre el PCI

Durante el curso 2015/16 impartimos las asignaturas de Didáctica de la Literatura Infantil y Didáctica de la Lengua I y solicitamos al alumnado que está formándose como docente en los Grados de Maestro en Educación Infantil y en Maestro en Educación Primaria que realizara una propuesta didáctica a partir de cuentos, mitos o leyendas de Navarra, utilizando las potencialidades didácticas del Patrimonio Cultural Inmaterial en la educación lingüístico-literaria (Asiáin y Aznárez, 2012). Esta propuesta didáctica implicaba hacer frente a cinco momentos en los que las nuevas alfabetizaciones eran pertinentes: el planteamiento de un proceso de mediación, la adaptación de los textos, la producción de una *performance* multimodal, el diseño de una salida cultural y la elaboración de actividades de comprensión e interpretación.

El proceso de mediación consistía en acercar el PCI, en este caso las narraciones de tradición oral, a la realidad de los niños y niñas (Fontal, 2003; Calaf, 2008). En este aspecto, para la construcción del significado, los grupos de estudiantes plantearon diversas estrategias. Varios grupos utilizaron la estrategia de acercarse a los círculos de identificación de los niños y niñas. Por ejemplo, un grupo introdujo como relato marco la figura de un abuelo que contaba la leyenda de las brujas de Zugarramurdi; dos grupos (leyendas de Sanchicorrotta y de Miel Otxin) recurrieron a conocimientos y vivencias más cercanos convirtiendo los relatos en telediarios audiovisuales; varios grupos buscaron activar conocimientos previos proyectando fotografías de lugares

identificables como fondo de sus dramatizaciones; para acercarse a sensaciones y emociones conocidas por los niños y niñas, bastantes grupos introdujeron personajes o cuentacuentos de rasgos infantiles no presentes en las narraciones originales u optaron por presentarlas a partir de su protagonista. Tres grupos utilizaron canciones y música en directo para motivar a los pequeños (leyenda de Juan Lobo, de Johannes de Bargota y canción de los Jentilak). Otra de las posibilidades era utilizar géneros basados en la narración digital, tan del gusto de las nuevas generaciones (Rubio Navarro, 2016), estrategia que utilizó un solo grupo que convirtió la leyenda de Roldán y Ferragut en un entorno de programación con Scratch donde los niños y niñas pudiesen crear, modificar o recrear la historia.

El diseño de la *performance* requería también que los grupos elaboraran una adaptación múltiple del texto oral o escrito original, según diversos criterios. En primer lugar, tras una lectura crítica, debían asegurar su carácter modélico adaptando el lenguaje y la estructura a la edad y al grado de desarrollo de la conciencia narrativa (Applebee, 1978). Las versiones originales presentaban un lenguaje poco adecuado bien por su procedencia oral (titubeos, repeticiones, frases sin terminar...) o bien por una fijación escrita excesivamente retórica procedente de recopilaciones decimonónicas o de principios del siglo XX. Todos los grupos adaptaron sus textos en este aspecto. En muchas de ellas había pocos diálogos directos y exceso de diálogos referidos, lo cual dificulta la comprensión de los pequeños y atenta contra los rasgos de simplicidad narrativa. En este último aspecto, muchos grupos secuenciaron de

forma más clara la acción y los episodios como, por ejemplo, la presentación de las acciones de los duendes o *galtzagorriak*.

Asimismo, teniendo en cuenta la significatividad psicológica, tenían que identificar valores y rechazar antivalores en los motivos narrativos (Asiáin, 2013). En muchos de estos relatos, hay pasajes violentos, enfrentamientos bélicos entre religiones o culturas y muertes. Algunos grupos optaron por suavizar esos motivos con técnicas menos explícitas (sombras, técnicas del escamoteo o sobreentendido...) como en la pena de muerte de Sanchicorrota o en la cabeza cortada de la leyenda del *Puente de Ledeá*, que se presenta en el escudo del valle. También hubo adaptaciones que tuvieron en cuenta el enfoque de género en los personajes incluyendo mayor protagonismo y actividad en los femeninos (por ejemplo, en la leyenda del *Puente del diablo*) y más sensibilidad emocional en los masculinos como en la presentación de la historia de amor entre la *lamia* y el pastor. Por último, también hubo adaptaciones que minimizaron el miedo que podría producir la ambivalencia de los personajes mitológicos (Basajaun, Miel Otxin, Jentilak...) y se presentaron con mayor serenidad psicológica, poniendo el acento en los elementos maravillosos más que en los terroríficos.

Una vez adaptado el texto, el alumnado se enfrentó a la producción de una *performance* multimodal basada en una técnica para contar o leer relatos. La utilización de recursos semióticos o modales en esta técnica elegida exigía una última adaptación (López-Flamarique y Asiáin, 2017). En sus diseños multimodales (Kress y Van Leeuwen, 2001), eligieron los medios por su idoneidad y se decantaron mayoritariamente por técnicas de dramatización

apoyadas en recursos semióticos pregrabados (títeres, sombras chinescas, dibujo sobre arena, cuentacuentos...) o por técnicas de lectura expresiva (kamishibai, lectura con tendedero...). Esta apuesta por la multimodalidad corporal más que por una multimodalidad digital se explica por la necesaria interactividad con los más pequeños y por las limitaciones de los medios exclusivamente tecnológicos en cuanto a la expresión de los modos de contacto. En todas estas producciones, se cuidaron las relaciones intersemióticas de todos los modos incorporados (música, audio, imágenes...) a la lengua oral de la narración, con el objetivo final de conseguir "abducir" (seducir o fascinar) al niño/a con una experiencia receptora placentera que estimulara su imaginación y fantasía. Conseguir un texto multimodal que lo lograra y que estuviera en consonancia con la estrategia de mediación adoptada fue una de las mayores dificultades del trabajo propuesto a los futuros maestros y maestras. Tanto sus comentarios como sus producciones evidencian un desconocimiento del funcionamiento profundo de algunos modos (gramática de la imagen, de la música...) y una falta de control sobre la resemiotización de los recursos modales y del conjunto en el diseño y producción que habían planificado.

Respecto al uso de figuras, la sinestesia (Cope y Kalantzis 2009) fue empleada con profusión para superar las limitaciones del medio utilizado en las *performances*. Por ejemplo, el grupo que utilizó la técnica de "dibujo en arena" superó las limitaciones para expresar las emociones y la tensión de la historia con el movimiento más o menos enérgico y más o menos veloz en el dibujo. La situación fue distinta con las figuras o metáforas visuales y multimodales. Ningún

grupo utilizó un procedimiento de reemplazo total de algún elemento o motivo de la narración tradicional. Nos inclinamos a pensar que ello sea debido a que valoraron la dificultad inferencial que supondría a los niños y niñas comprenderlo, pero no podemos descartar, a la espera de investigaciones más profundas, que sea debido a una falta de habilidad multimodal en los futuros maestros y maestras. El procedimiento más empleado fue el de yuxtaposición de imágenes, con el que se favorecía el proceso inferencial de conexión entre la narración y el territorio. Muchos grupos ambientaron sus *performances* con fotografías o imágenes que les sirvieron de escenario. En menor medida, se recurrió a la fusión de imágenes, opción que potencia más la comparación, como en el “telediarlo” sobre la leyenda de Sanchicorrotá. Con buen criterio pedagógico, tras apreciar el factor diferencial de esta narración, que aúna episodios legendarios y documentados históricamente, quisieron fundir la dramatización de la historia con la presentación del telediarlo. En cuanto a las metáforas multimodales (Forceville y Urios-Aparisi, 2009), únicamente hemos apreciado una clara, la fusión de los motivos mágicos de la historia del brujo Johannes de Bargota con la melodía y acordes de una canción que intenta transmitirlos. Por último, como aspecto de alfabetización o mejora del alumnado de los Grados de Maestro, destacaríamos la nula utilización de una relación basada en la oposición entre estas figuras visuales o multimodales, a pesar de que encajaría muy bien con la apropiación crítica que debe presidir el proceso de mediación.

Como actividad de contextualización anterior a la *performance*, se planteó que diseñaran una salida cultural por la zona

de donde procedía la narración, lo cual permitió un enfoque globalizado e interdisciplinar del diseño de la propuesta didáctica (Zabala, 1999). En general lo que se pretendía es que elaboraran un hipertexto didáctico (Amo, Cleger y Mendoza, 2015) con actividades con un enfoque transversal basado en la sostenibilidad que acercaran el conocimiento del entorno (paisajes naturales y culturales) a los niños. Para este diseño, el alumnado tenía que buscar, evaluar y seleccionar información en la red. En esta habilidad, los resultados fueron dispares. Hubo grupos que hicieron búsquedas pertinentes de recursos específicos para los niños y niñas, pero también grupos que seleccionaron información no adaptada, especialmente cuando el medio no era escrito como en los vídeos explicativos que enlazaron. Por otro lado, a la hora de resolver el problema de la representación de la geolocalización, bastantes grupos diseñaron actividades basadas en *Google Maps* para expresar el recorrido, aunque ninguno optó por geolocalizar todo el contenido y prefirieron hipertextos más analógicos con enlaces o hipervínculos.

Después de la *performance*, tuvieron que diseñar actividades sobre cada narración. El diseño de estas actividades que combinan la comprensión-interpretación y la educación patrimonial pretende propiciar un nivel de comprensión más profundo, que acoja la dimensión relacional y los procesos inferenciales necesarios para que el alumnado construya y aplique conocimiento (Escoriza, 2003), en su formación como lectores y ciudadanos, pero también en la construcción de su identidad cultural. Como las propuestas eran multimodales, además de abordar los cinco procesos de comprensión lectora (Zayas, 2012; Martín

Vegas, 2015), tuvieron que plantearse cómo trabajarían con los niños/as la recepción de los textos generados que, evidentemente, requieren de nuevas formas de recepción / lectura y de competencias mediática, digital, lectora, literaria y comunicativa (Ballester, 2015). Lo más destacado quizás fue la utilización de la multimodalidad también en el diseño de estas actividades para mejorar los niveles de comprensión e interpretación de los niños y niñas. Destacaríamos, en muchas propuestas para Primaria e Infantil, la utilización de la dramatización protagonizada por los niños y niñas, y la combinación de expresión plástica y lenguaje oral, como instrumentos para generar imágenes mentales e interiorizar la interpretación. Estos procesos inferenciales para un nivel profundo de comprensión-interpretación son principalmente de evaluación, apreciación y recreación (Méndez, 2006), que nosotros entendemos como capacidad de elaborar juicios distanciados sobre la historia-narración, de vincularse afectivamente (empatía o rechazo) con lo que representa y de generar imágenes mentales a partir de ella, respectivamente. Además, trabajar la lectura - recepción -recreación desde esta óptica encaja perfectamente con la secuencia que Fontal (2003) propone para la educación patrimonial: 1.- Conocer; 2.- Comprender; 3.- Respetar; 4.- Valorar; 5.- Cuidar; 6.-Disfrutar, 7.- Transmitir.

4. Conclusiones

Al tratarse de un estudio cualitativo, siempre hay que ser prudentes con la generalización de sus conclusiones. Sin embargo, ofrece algunos indicios que nos permiten obtener una mayor comprensión de los procesos y dificultades que el alumnado

universitario de los Grados de Maestro tiene al trabajar con el PCI y las TIC.

El análisis del proceso de trabajo, producciones y reflexiones de los futuros maestros y maestras confirma, en primer lugar, la idoneidad del PCI como recurso didáctico para proyectos didácticos en torno a las nuevas alfabetizaciones, aprovechando su naturaleza multimodal y sus necesidades de apropiación crítica en la mediación.

El alumnado de los Grados de Maestro debía realizar un proyecto didáctico que le exigía un uso eficaz, crítico y creativo de la tecnología. Tal y como recomiendan otras investigaciones (Kuiper, Volman, y Terwel, 2009), se quiso generar una necesidad real de utilizar estrategias y habilidades en el uso de las TIC. Y en este marco, observamos dificultades de algunos grupos en la búsqueda y selección de información en la red, en sintonía con lo que muestran otras investigaciones (Egaña, Bidegain, y Zuberogoitia, 2013). Demostraron dominio de las redes sociales a la hora de organizar su trabajo colaborativo, pero también lagunas evidentes en la valoración crítica de la información, especialmente en recursos multimodales (vídeos, audios, canciones con su música y letra...).

En consonancia con otros estudios (López-Flamarique, 2017), en el proceso de producción o creación digital se constató la necesidad de recibir apoyo y andamiaje para desarrollar una alfabetización multimodal. En general, desconocen (o ignoran) la información más básica sobre derechos de autor y propiedad intelectual, a la hora de utilizar recursos modales preexistentes. Son capaces, sin embargo, de reconocer las limitaciones de los medios digitales en la representación de los modos de contacto y en la interacción con los pequeños,

por lo que optaron mayoritariamente por propuestas a partir de la multimodalidad corporal. Donde más hay que insistir es, en primer lugar, en su capacitación para valorar las relaciones intersemióticas de los recursos modales que utilizan, puesto que no dominan las gramáticas de cada modo ni los recursos icónicos y/o multimodales

que emplean; y en segundo lugar, en el control de las resemitizaciones, tanto de recursos preexistentes insertos en la nueva propuesta como de todo ella en la práctica social a la que esté destinada, en nuestro caso, la educación patrimonial en torno al PCI.

Referencias bibliográficas

- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education.
- AMO, J.M., CLEGER, O. y MENDOZA, A. (2015). *Redes hipertextuales en el aula: literatura, hipertextos y cultura digital*. Barcelona, Octaedro.
- APPLEBEE, A. N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago University Press.
- ARDANAZ, M. (2014). Con Enfoque de Aprendizaje Global. Reflexionando sobre un cambio de paradigma en el modelo de comprensión por generaciones en la educación para el desarrollo global. *International Journal for Global and Development Education Research*, 5, 15-50.
- ASIÁIN ANSORENA, A. (2013). El patrimonio cultural inmaterial: estado de la cuestión en el décimo aniversario de la Convención de la UNESCO (con una mirada especial a Navarra). *Cuadernos de Etnología y Etnografía de Navarra*, 88, 127- 168.
- ASIÁIN ANSORENA, A. (2016). Multimodalidad y Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI). *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de La Lengua*, 16, 111-136.
- ASIÁIN ANSORENA, A. y AZNÁREZ MAULEÓN, M. (2012). Patrimonio Cultural Inmaterial y adquisición y desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de La Lengua*, 12, 45-64.
- AZNÁREZ MAULEÓN, M. y ASIÁIN ANSORENA, A. (2013). Aplicaciones didácticas del Patrimonio Cultural Inmaterial para la enseñanza de la competencia comunicativa. *Lenguaje y Textos*, 38, 159-168.
- BALLESTER, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- BEARNE, E. (2009). Multimodality, Literacy and texts, *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 156-187. <https://doi.org/10.1177/1468798409105585>
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- BURKE, A. y HAMMETT, R.F. (Eds.) (2009). *Rethinking Assessment in New Literacies*. New York: Peter Lang.
- BUSCHMAN, J. (2009). Information literacy, "new" literacies and literacy. *Library Quarterly*, 79(1), 95-118. <https://doi.org/10.1086/593375>
- CALAF, R. (2008). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudios de casos*. Gijón, Ediciones Trea.
- CASSANY, D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- CASTELLS, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- CLEGER, O. y DE AMO, J.M. (2014). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.
- COIRO, J., KNOBEL, M., LANKSHEAR, C., y LEU, D. J. (2008). *Handbook of Research on New Literacies*. (J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, y D. J. Leu, Eds.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- COLL, C. y ONRUBIA, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la Escuela*, 45, 21–31.
- COPE, B. y KALANTZIS, M. (2009). A grammar of multimodality. *The International Journal of Learning*, 16(2), 361–425. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i02/46137>
- CUENCA, J.M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, 76–96.
- DÍAZ DE RADA, A. y VELASCO, H. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- EGAÑA, T., BIDEGAIN, E. y ZUBEROGOITIA, A. (2013). ¿Cómo buscan información académica en internet los estudiantes universitarios? lo que dicen los estudiantes y sus profesores. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43, 1–15. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.43.332>
- ESCORIZA, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- FERRARI, A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Sevilla: JRC-IPTS. Disponible en: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>.
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Ediciones Trea.
- FONTAL, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- FONTAL, O., y MARÍN CEPEDA, S. (2014). La educación patrimonial en España: necesidades e ilusiones para la próxima década. *Revista ph 85 panorama*, 85, 12-14. [Disponible en línea]: <http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/issue/view/87/showToc#.VfME4pfeflU>
- FORCEVILLE, C. y URIOS-APARISI, E. EDS. (2009). *Multimodal metaphor* (Vol. 11). Berlin and New York: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110215366>
- GOBIERNO DE ESPAÑA (2015). Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. [Disponible en línea]: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-5794.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades, *Campo Abierto. Revista de Educación*, 32(1), 91-116.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeose070>
- IBARRA-RIUS, N. y BALLESTER-ROCA, J. (2017). De literatura, cine, publicidad e internet: relatos digitales y *book tróilers* en la formación de docentes. @ tic. revista d'innovació educativa, 19. [Disponible en línea]: <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/inmaterial.html>.
- IEDEMA, R. (2003). Multimodality, resemiotization: Extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual communication*, 2(1), 29-57. <https://doi.org/10.1177/1470357203002001751>
- IPCE - INSTITUTO DEL PATRIMONIO CULTURAL DE ESPAÑA (2011). Plan nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. [Disponible en línea]: <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/inmaterial.html>.
- JEWITT, C. (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- KILNKENBERG, J. (1996). *Précis de sémiotique générale*. Paris: De Boeck.
- KREES, G. (2003). *Literacy in the New Media Age. Discourse y Society* (Vol. 17). London: Routledge. <https://doi.org/10.1177/0957926506058108>
- KREES, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge: London.
- KRESS, G. R. y VAN LEEUWEN, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

- KUIPER, E., VOLMAN, M. y TERWEL, J. (2009). Developing Web literacy in collaborative inquiry activities. *Computers y Education*, 52(3), 668-680. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.11.010>
- LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2006). *New Literacies*. (A. Bertschi-Kaufmann y C. Rosebrock, Eds.)Michele Knobel and Colin Lankshear (Vol. 41). Open University Press.
- LÓPEZ-FLAMARIQUE, M. (2017). *Buscar, evaluar y seleccionar información digital: Una experiencia didáctica en Educación Secundaria Obligatoria*. (Tesis doctoral). Mondragon Unibertsitatea, País Vasco. Recuperada de <http://academica-e.unavarra.es/xmlui/handle/2454/26022>
- LÓPEZ-FLAMARIQUE, M. y ASIÁIN ANSORENA, A. (2017). "Una propuesta de mediación de cuentos y leyendas de Navarra realizada por alumnado de los Grados en Maestro en Infantil y Primaria", in Ricardo de la Fuente Ballesteros y Carlos Munilla (eds.). *Patrimonio y creatividad. Miradas educativas*. Editorial Verdelis: Universidad de Valladolid, 373-386.
- MARTÍN VEGAS, R.A. (2015). *Recursos didácticos en Lengua y Literatura. Volumen 1: El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍNEZ EZQUERRO, A. (2015). Didáctica y patrimonio: San Millán de la Cogolla y el origen de la lengua. *Revista de Investigación en la Escuela*, 85, 101-113.
- MCLUHAN, M. (1969). *La galaxia Gutenberg*. Madrid: Aguilar.
- MÉNDEZ, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Revista Educación*, 30(1), 141-155. <https://doi.org/10.15517/revedu.v30i1.1800>
- O'HALLORAN, K. (2012). Análisis del discurso multimodal. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso ALED*, 12(1), 75-97.
- ONG, W. J. (2001). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México D.F.: F.C.E.
- ORTIZ, M. (2010). Teoría integrada de la metáfora visual. *Comunicación y Sociedad*, (23), 97-124.
- PAHL, K. y ROWSELL, J. (2012). *Literacy and Education: The New Literacy Studies in the Classroom*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473915237>
- PHILLIPS, B. J. y MCQUARRIE, E. (2004). Beyond visual metaphor: A new typology of visual rhetoric in advertising. *Marketing Theory*, 4, 113-136. <https://doi.org/10.1177/1470593104044089>
- RUBIO NAVARRO, G. (2016). Descubrir el patrimonio inmaterial a través de la creación de narrativas digitales con Scratch. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de La Lengua*, 16, 197-220.
- STEIN, P. (2008). "Multimodal Instructional Practices", in J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear y D. Leu. Eds. (2008). *Handbook of Research on New Literacies* New York: Lawrence Erlbaum Associates, 871-898.
- STREET, B., PALIL, K. y ROUSSEL, J. (2009). Multimodality and new literacies, en C. Jewitt (ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London, Routledge, 227-237.
- UNESCO (2003). Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00006> (05/07/2016).
- ZABALA, A. A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.
- ZAYAS, F. (2012). *La competencia lectora según PISA: Reflexiones y orientaciones didácticas: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- ZUMTHOR, P. (1989). *La letra y la voz*. Madrid: Cátedra.